

## **СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Мало кого сегодня не волнует качество современного образования. В его эффективности заинтересованы и сами участники образовательного процесса, и государство, и работодатели. Российская система образования в последние годы непрерывно подвергается различным модернизациям и усовершенствованиям. Реформы образования, задуманные прежде всего для улучшения его качества, в реальности не только его не улучшают, но и зачастую деформируют то, на чем основывалось долгие годы то лучшее, что было создано в традиционном отечественном образовании. Заинтересованные стороны называют множество причин, по которым большинство нововведений в этой сфере либо не срабатывают, либо ведут к обратному результату. На наш взгляд, все они являются частными проявлениями одного принципиального момента, который явно просматривается в основе всех государственных преобразований этой сферы: с одной стороны, стремление стать полноправным членом передового мирового образовательного сообщества, а с другой стороны, – максимально сократить затраты на содержание образования в условиях сложной экономической ситуации в стране. Ситуация усугубляется и тем, что высшее образование в России становится массовым. По данным статистики, за период с 1985 г., количество дипломированных специалистов увеличилось вдвое. Большую роль в этом сыграло открытие огромного количества вузов, некоторые из которых не дают образования как такового, но выдают диплом-«корочку», т. е., по сути, налажена торговля дипломами для тех, кто никогда бы не осилил учебу в государственном вузе при условии соблюдения принципиальных требований. Да и в государственных университетах с внедрением обучения на коммерческой основе явно наметилась тенденция сохранить студента-контрактника любой ценой, в том числе и снижая требования к усвоению учебного материала. Что же касается включения российских университетов в систему западного образования, в том числе присоединения к Болонскому процессу, то и здесь пока что больше вопросов, нежели ответов. Формально Россия была присоединена к Болонскому процессу уже в конце 2003 г. Это присоединение предполагало переход традиционного образования на новый европейский уровень, цель которого состоит в том, чтобы системы высшего образования стали «прозрачными» и максимально сравнимыми. Этого предполагалось достигнуть за счет широкого распространения однотипных образовательных циклов, введения единых или легко поддающихся пересчету систем образовательных кредитов, одинаковых форм фиксирования и взаимного признания получаемых академических квалификаций. В итоге, данный процесс был призван способствовать повышению качества подготовки специалистов.

Подходов к оценке качества образования сложилось достаточно много, зарубежные авторы выделяют, в основном, европейскую и американскую сис-

темы оценки качества высшего образования. Европейская система предполагает многоуровневое оценивание и аккредитацию, которую проводят как государственные, так и негосударственные агентства и комитеты. В рамках американской системы основными способами оценки качества являются самооценка и оценка вузов через специализированную аккредитацию профессиональными экспертами.

В отечественной науке в общем виде можно выделить три основных подхода: педагогический, управленческий и социологический. В рамках педагогического подхода образование принято понимать как процесс и результат овладения человеком определенной системой знаний, умений и навыков, а также способами мышления, необходимыми для его полноценного включения в социальную жизнь общества и выполнения им определенных социальных функций. В рамках управленческого подхода качество образования есть результат управления качеством учебного процесса, а также образовательной, научной, воспитательной политики в соответствии с целями и задачами образования, требованиями социально-экономического развития общества и потребностями развития личности.

Социологический подход рассматривает качество образования как нормативное требование общества к образованию, как к одной из важнейших подсистем. Это требование заключается в необходимости соответствовать критериям эффективности деятельности, то есть оптимальному выполнению своих социальных функций. Этот подход представляется нам наиболее оптимальным хотя бы потому, что социологический анализ требует операционализации исходных понятий и определения доступных наблюдению и измерению характеристик изучаемого объекта, то есть индикаторов, а это позволяет максимально уточнить исходное определение, в нашем случае – качество высшего образования. Это понятие, операционализированное до уровня критериев, и далее – до соответствующих индикаторов, позволяет эмпирическим путем анализировать изучаемое явление. Приводимая далее последовательность операций не претендует на полноту и может рассматриваться лишь как попытка поиска индикаторов оценки качества высшего образования, так как прямых показателей, свидетельствующих об эффективности этого процесса, попросту не существует.

Возьмем за основу три критерия образовательной деятельности, изложенные в программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» [1, с. 26]. Первым критерием выступает качество персонала, которое определяется квалификацией преподавателей и научных работников вуза, вторым – качество образовательного процесса и третьим – качество инфраструктуры высших учебных заведений. Количественно и качественно каждый из выделенных критериев может быть выражен определенной группой показателей, например, качество образовательного процесса включает в себя образовательные стандарты, учебные планы и программы, образовательные технологии, сопровождение процесса обучения, и др. Образовательные стандарты, в свою очередь, характеризуются такими показателями, как современность, гиб-

кость, соответствие целей и задач, обновляемость, соответствие требованиям квалификации, конвертируемость. Можно продолжать, но уже ясно одно: единства в понимании того, что стоит за всеми этими понятиями, пока что нет. Очень удачно пишет по этому поводу Я. Аавиксоо: «Приступая к рассмотрению проблемы качества, прежде всего, нужно определить сам этот термин. Я определяю его весьма просто, хотя и не совсем полно, что, тем не менее, позволяет получить ответы на некоторые вопросы, связанные с обеспечением качества: вещь называют качественной, если она соответствует своему назначению. Все сложности в университетской жизни возникают тогда, когда утрачивается единство целевой установки высшего образования, когда на смену единой цели приходят иные, порой конфликтующие между собой. Это утверждение становится особенно очевидным, если взглянуть на практику университетов в Соединенных Штатах. В жизни американских вузов рынок и особенности учебного заведения играют гораздо большую роль, чем, допустим, в европейском высшем образовании. Там мы сталкиваемся с огромным разнообразием задач, связанных с удовлетворением самых различных запросов населения. Можно ли в этих условиях создать единый стандарт качества? Сомневаюсь» [2, с. 6]. Трудно не согласиться с этим высказыванием, так как совершенно очевидно, что у студентов, преподавателей, работодателей, государства и других агентов, задействованных в учебном процессе, цели могут быть самыми разными, поэтому и качество понимается ими по-разному. Кроме того, разные цели и у самих вузов: одни продолжают готовить интеллектуальную элиту общества, как это и было до того, как высшее образование стало массовым, другие обслуживают повседневные нужды социально-экономической сферы, не требующие какой-либо исключительной квалификации. Могут ли быть применимы к ним одинаковые критерии оценки их деятельности? Очевидно, что нет. Для первых вузов оптимален был бы традиционный подход, который состоит в том, что обеспечить качество образования, а, значит, сделать его престижным, для вторых – менеджерский, который предполагает, что качественным может считаться образование, которое соответствует нуждам клиента.

Конечно же, оценка качества с использованием индикаторов небезупречна, так как они низводят качество до уровня таких объектов, которые можно измерить. Индикаторы, чаще всего, несопоставимы, т.к. приходится учитывать существующее разнообразие. Однако иных эффективных способов измерения пока что нет, а подотчетность уже есть, поэтому так или иначе, но качество будет оцениваться и измеряться и в дальнейшем. Поэтому главная задача оценки качества образования на сегодняшний день – улучшение существующих индикаторов и поиск новых. Оценка качества должна быть систематической, комплексной и многосторонней и осуществляться всеми заинтересованными сторонами – государством, администрацией, преподавателями и студентами университетов, а также субъектами рынка труда. И, наконец, самое главное, – оценка качества должна не только фиксировать состояние существующего высшего образования, она должна формировать пути его развития и совершенствования.

#### Список литературы

1. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1995. 49 с.
2. Аавиксоо Я. Обеспечение качества: неортодоксальный взгляд на проблему // Alma mater (Вестник высшей школы). 2002. № 6. С. 3–8.

***Е. В. Самсонова***

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Адаптация личности – сложный, длительный, а порой острый и болезненный процесс. Он обусловлен необходимостью отказа от привычного, неизбежностью преодоления многочисленных и разноплановых адаптационных проблем и профессиональных затруднений. Начинаящий работник вынужден мобилизовать волю, энергию, физическую силу, сдерживать эмоции, вести поиск резервов в борьбе с дискомфортом, стрессорными факторами, вырабатывать и закреплять способы их блокировок. При этом происходит ломка прежних стереотипов деятельности, формулируются новые наклонности, убеждения, знания, умения, навыки и привычки адекватного поведения. Только вчера – он был студентом, а сегодня: молодой преподаватель. Все эти процессы неразделимы, а сам учебно-воспитательный процесс по своему генезису является адаптационным. Без их совместного учета, планирования и реализации эволюции высшего профессионального образования становится трудно достижимой. Именно адаптационные процессы соединяют развитие внутреннего мира преподавателя и логику обновления вузовского образования. Социальная компонента профессиональной адаптации интерпретируется как профессиональное приспособление преподавателей и обучаемых к специфическим условиям их деятельности в вузе. Именно совокупность видов профессиональной адаптации целенаправленно характеризует и отвечает за социально-психологическую и профессиональную готовность этих работников к акмеологическому включению.

В возрастной психологии взрослость традиционно рассматривалась как стабильный период. Французский психолог Э. Клапаред охарактеризовал зрелость как состояние психической «окаменелости», когда прекращается процесс развития. Однако впоследствии было показано, что процесс развития человека не завершается с наступлением взрослости, на всех этапах которой выделяются сензитивные и критические моменты, природа психофизиологического развития зрелости разнородна и противоречива. Термин «акмеология» был предложен Н. Н. Рыбниковым в 1928 г. для обозначения периода зрелости как самого продуктивного, творческого периода жизни человека (акме – высшая точка, расцвет, зрелость, лучшая пора). Этот период охватывает возраст от 18 до 55–60 лет и отличается от юношеского в первую очередь тем, что в нем завершается общесоматическое развитие и половое созревание, достигает своего оптимума.